

Проблемы мировоззренческого образования детей

М.И.Вишневский

(Могилёвский государственный университет им. А.А.Кулешова)

Философско-мировоззренческие вопросы закономерно возникают у школьников в процессе их личностного становления, и задача организации мировоззренческого образования состоит в том, чтобы помочь им отыскать убедительные и плодотворные ответы на эти вопросы, научить их ответственному мировоззренческому мышлению, способствующему восхождению к свободе.

Через посредство образовательной деятельности результаты специализированного теоретико-мировоззренческого исследования получают возможность широкого внедрения в сферу практической жизнедеятельности людей. Философы не открывают новых законов, явлений окружающего их мира и не предлагают технико-технологических рецептов их практического освоения. Говоря о мире, философ имеет в виду человека, который живёт в этом мире и считает для себя необходимым разумно, в согласии со здравым смыслом и жизненным опытом, определиться относительно того, как он должен действовать, к чему стремиться и чего избегать, чтобы не допустить унижения своего достоинства, не потерпеть в главном жизненного поражения. Философ выражает в своих произведениях личный опыт мировоззренческой рефлексии, который, вообще говоря, не обязателен для других и едва ли может быть исчерпывающе полно и точно повторен другой личностью, осмысливающей своё бытие. В этом отношении действенность философской мировоззренческой проповеди кажется несоизмеримой с силой обыденной мировоззренческой традиции, на стороне которой — длительный коллективный опыт вооружения людей, входящих в самостоятельную жизнь, базовыми ценностными установками и ориентирами.

Традиционные способы мировоззренческого формирования личности — через вос-

питание в семье и влияние ближайшего окружения, через приобщение к религии, фольклору, бытовой обрядности и т.д. — обладают неоспоримыми достоинствами привычности, исключительной адаптированности к повседневному бытию. В сопоставлении с ними голос философа звучит для неподготовленного слушателя и непривычно, и не слишком убедительно. Р.П.Вольф, автор учебника по философии, пользующегося определённой известностью в англоязычных странах, а недавно изданного и на русском языке, отмечает: «Наши студенты, изучая философскую классику, испытывают большие трудности в понимании того, что такое

Михаил Иванович Вишневский работает первым проректором, заведующим кафедрой философии Могилёвского государственного университета им. А.А.Кулешова. Доктор философских наук. Основная область научных исследований — философия образования. Автор пяти учебных пособий для студентов, аспирантов, учителей-обществоведов, двух монографий, в том числе «Философский синтез как мировоззренческая основа образования» (1999).



філософія в цілому. Язык зачастую слишком сложен, шаги аргументации чересчур стремительны» [2, с. 7]. Хотя студенты — это практически взрослые люди, прямое их обращение к классическим философским текстам нередко оборачивается разочарованиями и даже возникновением своеобразной реакции отторжения, которая особенно усиливается в условиях административно-идеологического принуждения, лишаящего молодых людей права мировоззренческого выбора. М.К. Мамардашвили вообще заявлял об ошибочности организации обязательного изучения философии в вузах, поскольку философия «не представляет собой систему знаний, которую можно было бы передать другим и тем самым обучить их. Становление философского знания — это всегда внутренний акт, который вспыхивает, опосредуя собой другие действия» [4, с. 14].

Нужно, однако, признать, что философия не одинока в качестве претендента на исключение из учебных планов, поскольку сторонники реального образования неоднократно предлагали освободить их от разнообразной «зауми», не нужной человеку в его практической жизни, относя сюда и чистую математику, и математическое естествознание, и древние языки, и всемирную историю, и многое другое, а сторонники формального, или классического, образования, наоборот, высказывали явное неодобрение по поводу практикоориентированных учебных курсов, не способствующих, в силу своей утилитарной заземлённости, развитию человеческого интеллекта, общих творческих способностей личности. Тот же Мамардашвили, осудив принуждение к изучению философии, весьма выразительно охарактеризовал философское мышление как прозрение относительно того, что связывает человека с миром, с другими людьми, а высказанное им понимание философского знания как внутреннего акта предполагает, что человек должен быть определённым образом подготовлен к совершению этого акта и подготовка включает в себя знакомство с базовой философской традицией, вооружающей человека необходимыми средствами теоретико-мировоззренческого мышления.

В деятельности образования, если она хорошо поставлена, есть некоторая неустранимая избыточность. Школьный учебный план включает такое разнообразие сведений, как если бы каждый учащийся должен был стать универсальным гением или хотя бы «ходячей энциклопедией». Дети, а потом и взрослые люди, занимаясь самообразованием, знакомятся с множеством таких вещей, до которых, глядя извне, им вообще не должно быть дела. Однако каждый человек как-то ориентируется в этом море информации, и ограничение доступа к ней по существу является одним из посягательств на человеческую свободу. Об избыточности образования правомерно говорить лишь в том случае, если мы твёрдо знаем пределы человеческого роста и можем уверенно соотносить конечный результат личностного развития с теми его ресурсами, которые должны быть введены в действие на каждом из этапов данного развития. Такое возможно, да и то лишь отчасти, в обществе с жёсткими сословными перегородками и предопределённостью будущего для представителей каждого из сословий, но даже при самом богатом воображении это нельзя признать идеалом современного общества.

Философские вопросы возникают у образующейся личности довольно рано. В огромном количестве продуцируются они «почемучками»-дошкольниками, и каждый последующий этап образования личности порождает такие вопросы, порой сообщая им напряжённую драматичность. Базовые философские понятия не являются чьими-то досужими изобретениями, они изначально присутствуют в языке, осваивая который, человек проходит, так сказать, начальную школу философского мышления. Школьники, правда, не готовы к адекватному восприятию целостных философских концепций, но они совсем неплохо понимают основополагающие философские проблемы, а также и многие их решения, предложенные профессионалами-философами, если только удастся адаптировать эти проблемы и их решения к кругу интересов и особенностям восприятия детей соответствующего возраста. Такая адаптация вообще характерна для школьно-

го образования. Если философские знания в чём-то и отличаются от других знаний, предлагаемых школьникам для усвоения, то это отличие состоит в их мировоззренческой сущности. Адаптированные философские знания успешно усваиваются тогда, когда они востребованы образующейся личностью, связаны с вопросами, которые она встретила на своём жизненном пути, и служат как прояснению и более чёткой формулировке в сознании этой личности данных вопросов, так и нахождению и продумыванию разных вариантов ответов на них. При этом важная особенность школьного мировоззренческого образования состоит в том, что оно происходит преимущественно в коллективе, а не в тиши уединения.

Уединённые мировоззренческие размышления могут быть плодотворными у взрослого человека, накопившего значительный жизненный опыт и обстоятельно ознакомившегося с различными мировоззренческими позициями, так что в его внутреннем диалоге звучат голоса многих мыслителей, в том числе и хронологически удалённых от современности. Дети не имеют преимуществ умудрённого жизненным опытом человека: им нужны реальные собеседники, и в их числе не только сверстники, но и опытный авторитетный наставник, умеющий направить ход дискуссии в определённое русло и не лишиться её при этом интеллектуальной привлекательности и ответственности. Целостную программу введения содержательной философско-мировоззренческой дискуссии в жизнь обычной школы разработал американский философ и педагог М.Липман. Н.С.Юлина, увлечённо пропагандируя эту программу, отмечает, что её основными принципами являются: 1) обучение философствованию, а не информирование детей о философских учениях; 2) проблемная подача философского знания, более интересная и понятная школьникам, нежели систематическое изложение целостных концепций; 3) организация работы класса как сообщества исследователей, ведущего сократический диалог; 4) замена традиционных учебников философии специально составленными повестями, нагруженными философской проблематикой, име-

ющими способную заинтересовать детей сюжетную канву и обеспечивающими выразительную персонификацию рассматриваемых мировоззренческих позиций [5, с. 6, 23].

Главная задача, которую поставил перед собой Липман, заключается в развитии у детей, на основе приобщения к философскому поиску, умений и навыков зрелого разумного мышления, характеризующегося логичностью, критичностью, творческой направленностью, контекстуальностью, аргументированностью, способностью к содержательному диалогу [5, с. 7]. В принципе школа всегда занималась развитием мышления детей, однако, как полагает Липман, обычно она тренирует сравнительно ограниченный набор навыков мышления и рассуждения, и только обращение к философии позволяет раздвинуть эти узкие границы, преодолеть дисциплинарную разобщённость и фрагментарность школьного знания, сделать его связным и осмысленным для детского восприятия путём соотнесения с универсальными философскими категориями. Достоинство философии как мировоззренческой дисциплины состоит в том, что она учит не только формам мысли (как логика), но и содержательному наполнению этих форм в рамках меняющегося контекста и при особом внимании к ценностным аспектам наших суждений и действий.

По наблюдениям Липмана, дети сравнительно легко включаются в обсуждение вопросов о мышлении, языке, о логике, гносеологии и даже метафизике (онтологии). Более трудны для них проблемы, существенно нагруженные ценностными компонентами и относящиеся к этике, эстетике, социальной и правовой жизни общества. Здесь сказываются ограниченность собственного жизненного опыта школьников, неопределённость или неустойчивость некоторых их личностных качеств, отсутствие зрелых навыков работы с соответствующими понятиями. Жанр «философской повести» позволяет создать в классе атмосферу интеллектуальной игры, наполненной весьма глубокими смыслами, ибо в ней обыгрываются разные варианты суждений по мировоззренчески значимым вопросам, разные варианты действий,

наглядно демонстрирующих сцепление, взаимосвязь ключевых ценностей человеческого бытия, последствия того или иного личностного выбора. Герои обсуждаемых повестей таковы, что детям легко идентифицировать себя с ними и вместе с ними пройти обширный ряд проблемных ситуаций и ценностных «развилки».

Урок «философии по Липману» должен быть построен так, чтобы избежать некоторых типовых опасностей, возникающих при проведении обычного урока или воспитательного мероприятия. Часто бывает так, что в классе, как отмечает Н.С.Юлина, оказываются на виду не те, кто мыслит глубоко и основательно, хотя, может быть, и более медленно, а дети с лучшей памятью, быстрой реакцией, дополненной, случается, нахальством и заниженной требовательностью к своим словам и действиям. Урок философии не должен быть похож на обычную викторину или КВН. «Философскую повесть» сначала зачитывают — неспешно, по абзацам, а затем сами учащиеся формулируют возникшие у них в связи с прочитанным текстом вопросы; совместно, на основе дискуссии, отбираются самые интересные вопросы, и производится их первичная группировка. Далее происходит обсуждение того, как лучше выразить, сформулировать ключевую проблему, не явно заключённую в рассматриваемом сюжете. Следующий этап — выдвижение гипотез о возможном решении данной проблемы. При их обсуждении возникает вопрос о критериях оценки гипотез с точки зрения их убедительности и правильности и предпринимаются попытки выработать такой вывод, который наиболее полно отвечал бы этим критериям, чем обычно открываются новые перспективы для дискуссии [5, с. 61].

В чём-то эта схема деятельности на уроке напоминает представления Поппера о логике научного исследования, в чём-то развивает идею Дьюи об обучении как исследовании. Сам Липман считает важным не просто получение нового знания, а ценностное самоопределение школьника в процессе коллективного творчества. Речь идёт именно о творчестве, потому что на таком уроке дети приобщаются к логике философского дискур-

са и сами как бы заново творят мир упорядоченных ценностных понятий, переводят в форму отчётливой мысли то, что до этого, может быть, лишь смутно ими ощущалось.

Главное в таком уроке — атмосфера интеллектуальной свободы. Здесь ценится не просто меткое слово, а глубокая и правильная мысль. Каждый ребёнок вправе высказывать своё суждение и критиковать других; но и его суждения будут подвергнуты критическому рассмотрению. Поэтому свобода здесь органично сопрягается с ответственностью: необоснованные положения обязательно будут раскритикованы. Процесс мировоззренческого поиска имеет коллективный характер. За каждым признаётся право на индивидуальность, но индивидуальные вклады участников дискуссии суммируются и взаимообогащаются, так что приемлемый заключительный вывод оказывается общим достижением и достоянием. В идеале разные личности здесь не нивелируются и не подавляют друг друга; дети учатся слушать других, воспринимать мнение, отличное от собственного, ценить здравую мысль, кому бы она ни принадлежала; они приобретают имеющий огромное значение навык учиться друг у друга и совместно искать, вырабатывать истину.

Липман обоснованно подчёркивает, что это есть школа демократии. Добавим от себя, что это также школа мировоззренческого просвещения, мировоззренческого самоопределения. Конечно, подобный курс «философии для детей» — это только введение в философию, причём философские знания служат здесь цели развития мировоззренческого мышления. Попутно такое введение позволяет дать хотя бы приблизительную картину многообразия философских позиций и их взаимодополнения в интересах практической жизнедеятельности людей. Поучительна сама по себе попытка педагогически обоснованного переосмысления совокупного багажа философских учений и идей, акцентирующего внимание не на специально-терминологических и иных формальных аспектах, а на их общечеловеческой значимости, связанной с обращённостью к сущностным сторонам человеческого бытия.

Действительно глубокую мировоззренческую идею, если хорошо постараться, обычно можно сформулировать так, чтобы она стала понятной даже ребёнку. Правда, здесь требуются мастерство интерпретатора, умение учесть специфику аудитории, но школьники в этом отношении — едва ли не самая благодарная аудитория, ибо они, как показывают современные психолого-педагогические исследования, овладевают базовыми навыками ответственного и критического мышления непосредственно в процессе усвоения языка и совершенствования языковой деятельности.

Если в процессе мировоззренческого образования людей удаётся донести до них основное содержание давно уже ведущегося философского спора о ценностях, сформировать у них умение оценивать позиции сторон в этом споре и продумывать собственную жизненную позицию, пользуясь образцами, которые накоплены в культуре, и обращая внимание не только на конечные выводы, но и на отправные посылки (в том числе и скрытые допущения и предрассудки, социально-культурные влияния и принуждения), то можно предположить, что в итоге они получают неплохую мировоззренческую оснастку, весьма необходимую в непростом жизненном странствии.

Мировоззренческое становление и развитие личности — это восхождение её к свободе; свобода есть прежде всего способность осознанного и ответственного ценностного самоопределения, на основе которого развёртывается деятельная самореализация человека как субъекта. Понимаемая таким образом свобода не тождественна беспричинности, абстрактной независимости от каких бы то ни было влияний. В действительности весь жизненный путь человека пронизан многообразными детерминирующими воздействиями — семьи, школы, трудового коллектива, общества, природы. Важно, однако, другое. Человек действует как личность тогда, когда осознанно совершает свой выбор, определяет свою позицию и готов отвечать за своё решение. Данный выбор совсем не обязательно должен быть всецело оригинальным и неповторимым. Действительно новое

как общезначимое возникает в сфере мировоззрения довольно редко. В совокупной культуре общества накоплено великое множество образцов мировоззренческой ориентации людей, в которых, правда, варьируются решения сравнительно немногочисленных вопросов, имеющих фундаментальное значение для человеческого бытия. Некоторые из этих образцов личность принимает как собственные, отождествляет себя с ними; они становятся её устойчивыми внутренними мотивами, сторонами её сущности. Человеческая свобода требует не изменять самому себе, не допускать безвольного и беспринципного следования чуждым влияниям и велениям, а если и пересматривать свои базовые убеждения, то делать это самостоятельно и ответственно.

Но свободен ли человек в выборе самого себя, своей личностной сущности? На этот вопрос нет исчерпывающего ответа. В.Виндельбанд, специально исследовавший свободу воли, отмечает, что признание человеческой личности конечной, высшей причиной самой себя делает её беспричинной; однако на то, что действует беспричинно, невозможно возлагать ответственность [1, с. 582—596]. Человек рождается и умирает. Считать его личность самодостаточной причиной означает выводить её за узкие пределы земного бытия и включать в такие сферы, о которых можно лишь фантазировать, потому что знаниями здесь мы не обладаем. Приняв же земную точку зрения, связывающую человека с природой, с другими людьми, с культурой и историей, нужно признать, что абсолютная свобода личности — это теоретическая фикция, не имеющая никакого жизненно-практического значения.

Означает ли данная констатация признание также того, что тезис об образовании личности как о её восхождении к свободе неоснователен и бессодержателен? Думается, что это не так, поскольку свобода принадлежит к числу базовых ценностей человеческого бытия и в таковом качестве выступает не как вещная данность, а как универсальное задание, направляющее процесс личностного становления. Например, достижима ли истина в человеческом познании? В

относительном значении данного понятия — конечно, достижима, об абсолютной же истине мы можем лишь строить предположения. Аналогичное можно сказать и о добре, красоте, но также и о свободе. Человек как личность свободен постольку, поскольку он осознаёт то, что делает, отвечает за содеянное и нацелен на личностный рост, на расширение возможностей своей конструктивной самореализации. То, что служит этому росту, прояснению понимания им самого себя, своего бытия и жизненного предназначения, своих сущностных связей с миром, способствует прирастанию его реальной и позитивной свободы.

Родители, наставляющие малыша относительно правил поведения, необходимости бережного отношения к другим людям, ко всему живому и т.д., через это приобщение к необходимости расширяют границы свободы своего ребёнка. Освоив и поняв эти ограничения, по сути дела согласившись с ними, он далее будет рассматривать следование соответствующим правилам уже не как принуждение, внешнюю необходимость, а как своё добровольное, свободное решение. И это не иллюзия, приятный самообман, а прежде всего готовность следовать логике бытия, частью которого мы являемся и, освоив его законы, конструктивно участвовать в его обогащении. Законы бытия, как правило, не дают указаний относительно конкретного содержания наших поступков и действий; они характеризуют сущее. Должное же либо устанавливается традицией, либо свободно определяется самими людьми, так или иначе интерпретирующими познанную необходимость. При этом человеческая свобода понимается нами как созидательное, а не разрушительное начало жизни людей. Приобщение к свободе, расширение её означает приобретение всё новых возможностей позитивной деятельности, неотделимой от человеческого самосозидания. Конечно, можно было бы придумать и какое-нибудь другое понятие свободы, истолковав её, например, как вседозволенность сверхчеловека, находящегося по ту сторону добра и зла, но обыденное словоупотребление отторгает такую новацию, признавая за свободой в це-

лом позитивную ценность, а деятельность деструктивную, негативную связывая не со свободой, а со своеволием, распущенностью и т.д. Интерпретация человеческих деяний с точки зрения свободы отнюдь не вырывает их из общего контекста выработанных историко-культурным развитием ценностных определений человеческого бытия; наоборот, только в соотношении с этим контекстом следование идее свободы может служить возвышению личности. Свобода не беспричинна; просто при рассмотрении свободы как человеческого призвания мы отвлекаемся от конкретных обстоятельств, детерминировавших личностное развитие, и утверждаем способность и обязанность человека ответственно относиться к собственным жизненным ориентациям, выносить свои мотивы на суд своего разума и следовать велениям совести.

В процессе восхождения личности к свободе особая роль принадлежит учителю. Вспомним урок «философии по Липману». Дети на нём формулируют мировоззренческие вопросы, вырабатывают ответы на них. Ответы эти, как обнаруживается, обычно далеко не оригинальны и в большинстве всесторонне продуманы в соответствующих философских концепциях. Но дети ещё ничего не знают об этих концепциях и должны прийти до истины своим умом. Но только ли своим? Ведь они запутались бы уже на первых шагах самостоятельных философских рассуждений, если бы учитель не осуществлял умелого и тактичного руководства. Сократический диалог только на первый взгляд кажется спонтанным, на самом деле он требует скрупулёзнейшей подготовки, тщательного продумывания сценария дискуссии, подобно тому, как лёгкое и непринуждённое исполнение музыкального произведения в концертном зале требует тщательных и трудоёмких репетиций.

Итак, дети сообща ищут ответы на поставленные ими же интересные и важные смысловые вопросы, а учитель по возможности незаметно, ненавязчиво направляет и регулирует этот процесс. Кроме чисто педагогической, здесь есть и содержательная сторона: то, к чему учитель подво-

диг учеников, он сам должен хорошо знать и понимать, причём не только теоретически, но и на уровне разнообразных практических, ситуативных приложений и следствий. Поскольку речь идёт о философии, учителю необходимо хорошо её знать и мастерски интерпретировать. Тем самым вопрос о мировоззренческом образовании школьников перерастает в требующий обстоятельного рассмотрения вопрос о мировоззренческом образовании педагога. Здесь мы коснёмся только некоторых его моментов.

Каждый учитель по-своему формировался как личность, и в класс он приносит прежде всего собственное мировоззрение, через призму которого только и способен интерпретировать учебный материал. Требования к мировоззрению педагога, предъявляемые самой спецификой его деятельности, исключительно сложны и внутренне противоречивы. С одной стороны, учитель должен иметь устоявшуюся мировоззренческую позицию, которая ощущается детьми как свидетельство личностной цельности и определённости. И если эта позиция вызывает доверие, уважение и симпатию у школьников, то положительное восприятие личности учителя во многом переносится и на преподаваемый им материал, способствует более результативному его усвоению. С другой стороны, учитель, преподающий мировоззренческую дисциплину, выступает по отношению к ученикам как полномочный представитель совокупной мировоззренческой культуры общества, в которой нередко противоборствуют весьма несходные ценностные ориентации, идеи и нормы. Излагая такой предмет, учитель не может уклониться от необходимости ознакомить школьников с собственными убеждениями, попутно обосновывая, оправдывая и даже в определённой степени популяризируя их. Вместе с тем он ввёл бы учеников в заблуждение, если бы не показал им, что в духовной жизни современного общества имеются и совершенно иные, отличные от принятых им, воззрения, идейные позиции, которые порой весьма несимпатичны ему, хотя и вызывают доверие и одобрение у многих других людей. Как совместить требование

объективности изложения учебного материала с неизбежной предвзятостью собственного отношения учителя к значительной его части? Как быть с тем, что возможности педагога освоить разнообразные мировоззренческие учения ограничены в силу либо несовершенства базовой вузовской подготовки, либо, скажем, отсутствия соответствующей литературы и недостатка времени для её углублённой проработки?

Во всяком случае, учитель выступает по отношению к ученикам не просто как транслятор и интерпретатор мировоззренческой информации, а как своеобразный фильтр, ограничивающий доступ к некоторым её видам. То, что это зачастую получается непреднамеренно, просто в силу ограниченности его личных возможностей, не меняет дела. Тем не менее ситуацию не следует чрезмерно драматизировать. Учитель — отнюдь не единственный источник мировоззренческой информации, доступной детям и значимой для них, а влияние школы далеко не исчерпывает всего многообразия факторов, детерминирующих их мировоззренческое развитие. Значимы здесь также общение в семье и со сверстниками, влияние средств массовой информации, самостоятельное чтение и др. Учитель воздействует на мировоззренческий облик своих учеников не только и, может быть, не столько конкретным содержанием сообщений и наставлений, сколько всей совокупностью своих личностных качеств, демонстрирующих его мировоззренческую позицию в действии. Есть ведь немало таких радетелей свободы, от которых, говоря словами А.И.Герцена, нужно освобождать человечество. Бывает, наоборот, что люди придерживаются консервативных убеждений, однако не находят возможным искусственно ограничивать мировоззренческий поиск своих подопечных и считают своим долгом предоставить им добротный и разнообразный материал для мировоззренческих размышлений.

Если вновь вернуться к уроку «философии по Липману», то приходится признать, что каждый такой урок или даже их совокупность ещё недостаточны для формирования зрелой мировоззренческой позиции

школьника. Діти здесь учаться грамотно и відповідально розсуджати на мировоззренческие темы. Это немалое приобретение, но сами по себе такие рассуждения не тождественны мировоззренческому самоопределению. Они, правда, способствуют преодолению неосведомленности относительно содержания мировоззренческих понятий, некорректного восприятия многих образцов ценностной ориентации, развитию навыков мировоззренческого дискурса, в том числе и внутреннего диалога о должном и не должном в нашем бытии. Тем самым сознание ребёнка оказывается настроенным на продуманное, взвешенное определение и последующее уточнение мировоззренческой позиции. Но реальное человеческое мировоззрение не исчерпывается лишь понятийной его оболочкой, а представлено прежде всего основополагающими установками мышления и практического действия, базовыми мировоззренческими интуициями, которые складываются на основе жизненного опыта и, что весьма желательно, при участии мышления.

Философия перерастает в действенное практическое мировоззрение тогда, когда её идеи, размышления, сомнения и решения оказываются вовлекаемыми не только в отчетливый, логически упорядоченный дискурс, но и в повседневную, преимущественно

интуитивную, ориентацию в жизненных обстоятельствах, опирающуюся на здравый смысл. Задача философского мировоззренческого образования личности простирается, следовательно, вплоть до преобразования нашего здравого смысла и в связи с этим изменения не только стиля нашего мышления, но и в определённой степени всего стиля жизни, понимаемого как особый способ её построения, организации, реализующий наше сущностное отношение к бытию.

Кант в заключительном разделе «Критики чистого разума» отмечал, что мировое, т.е. затрагивающее каждого человека, понятие философии тесно связано с идеалом философа, выступающего не как виртуоз разума, а как законодатель человеческого разума, конечная цель которого охватывает всё предназначение человека. Древние «разумели под именем философа одновременно и главным образом моралиста; даже и теперь внешний вид самообладания, достигаемого при помощи разума, даёт повод по аналогии называть человека философом, хотя бы его знание было ограниченным» [3, с. 685]. Вовлекаясь в личностный мировоззренческий синтез, становясь личностным знанием, философия способствует утверждению стиля жизни, пронизанного мудростью.

1. Виндельбанд В. Избр.: Дух и история. — М.: Юрист, 1995. — 687 с.
2. Вольф Р.П. О философии / Пер. с англ. — М.: Аспект Пресс, 1996. — 415 с.
3. Кант И. Соч.: В 6 т. — М.: Наука, 1964. — Т. 3. — 799 с.
4. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
5. Философия для детей / Отв. ред., сост. и автор гл. И.Н.С.Юлина. — М.: ИФ РАН, 1996. — 241 с.



Цікава даведашца

На канікулах — на заробкі

Гомельскі рэгіянальны цэнтр занятасці на час летніх канікулаў прапаноўвае школьнікам і студэнтам каля трох тысяч рабочых месцаў у розных галінах гаспадарання.

Тым самым яны зробіць карысную справу і для сябе, і для грамадства. А светлагорская арганізацыя грамадскага аб'яднання БПСМ ужо адправіла 146 навучэнцаў школ у Краснадарскі край на ўборку клубніц і рыхтуецца накіраваць туды яшчэ адзін атрад. Дарэчы, такія паездкі на работу ў Краснадарскі край светлагорцы арганізуюць ужо трэці год запар.

Звезда. — 2002. — 12 чэрвеня.